

Contacts de langues, technologies et transferts de connaissance

Avant de « répondre » à Monique Slodzian sur quelques-uns des points qu'elle vient de développer, il m'apparaît nécessaire d'explicitier le lieu d'où je parle, qui est différent du sien et qui induit un point de vue particulier sur la question des contacts de langues et des transferts de savoir liés aux Technologies de l'Information et de la Communication¹. Dans l'équipe de recherche « plurilinguisme et apprentissages » dirigée par Daniel Coste, je suis responsable d'un axe de recherche qui s'est donné comme objet d'étude la structuration et les usages des supports diversifiés qui sont utilisables dans l'enseignement/apprentissage des langues. Parmi ces ressources utilisées par les enseignants et/ou par les apprenants (en situation d'auto-formation, par exemple) nous nous intéressons principalement à ceux qui sont issus des nouvelles technologies, qu'il s'agisse de documents en ligne (sites internet exploitables en termes d'information ou de communication) ou hors ligne (les méthodes de langues ou les CD Rom « grand public » qui s'avèrent également exploitables dans une visée d'apprentissage des langues). Ceci amène à préciser que le terme « technologies » qui figure dans le titre de présentation de ces dernières interventions, je l'entendrai, dans le cadre des réactions qui vont suivre, dans le sens : « ressources technologiques », c'est à dire produits issus de la technologie et supports de transfert de savoirs susceptibles d'être utilisés en didactique des langues.

C'est donc en conservant en filigrane cette trame de recherche autour des ressources multimédias qui s'élabore depuis deux ans, au sein de notre équipe, que je reprendrai les deux entrées proposées par Monique Slodzian : L'impact des nouvelles technologies sur le positionnement didactique et le statut des langues lié à l'ingénierie multilingue.

L'impact des nouvelles technologies sur le positionnement didactique

Les nouvelles ressources multimédias qui sont apparues depuis quelques années² portent en elles-mêmes des facteurs modificateurs du processus d'enseignement /apprentissage (et ce, pas uniquement dans le domaine des langues). Dans un premier temps, j'aborderai les modifications induites par l'utilisation des T.I.C. tout d'abord au niveau du contexte d'enseignement/apprentissage, puis au niveau de l'utilisation par l'apprenant et enfin à celui des pratiques de l'enseignant. Dans un deuxième temps, j'évoquerai quelques-une des directions de recherche à mener dans le but d'éclairer l'impact des nouvelles technologies sur les acteurs impliqués dans la relation didactique.

1/ Au niveau du contexte d'enseignement/apprentissage

Pour broser rapidement le tableau dans lequel, aujourd'hui, les acteurs de la scène éducative (apprenant et enseignant) sont amenés à se positionner, je partirai de quelques remarques concernant, le contexte français : la demande sociale de formation, les offres de formation émanant des entreprises ou institutions et la recherche en didactique des langues.

Tout d'abord on constate, qu'actuellement, la demande sociale de formation (dans le domaine des langues en particulier) est en pleine expansion d'un point de vue quantitatif mais aussi en

¹désormais T.I.C.

² Le CD Rom est apparu en 1985

termes de diversification des objectifs d'apprentissage.³ L'enseignement à distance dans ses développements les plus récents fait largement usage des nouvelles technologies que ce soit par l'utilisation courante du courrier électronique entre apprenant et enseignant ou par la voie de cours édités en ligne et accessibles aux seuls abonnés.

Les réponses que les entreprises privées, par exemple, apportent à cette demande de formation sont largement conditionnées par les termes du marché économique dans lequel s'insère le domaine de l'enseignement et de la formation. L'intégration de nouveaux dispositifs technologiques d'apprentissage s'inscrit dans le cadre d'un marché concurrentiel et représente un investissement pour un organisme ou une institution de formation. Les contraintes économiques, la rentabilisation des locaux incitent à regrouper le matériel informatique dévolu à l'apprentissage des langues au sein d'un même espace⁴. D'où la « plurilinguisation » des salles disposant du matériel informatique qui amène le dispositif matériel spatial induit par la présence des machines à se concevoir en termes de « centres de ressources plurilingues », d'« espaces langues ». Ces nouveaux espaces sont en général des lieux susceptibles de mettre à la disposition des apprenants des supports multiples afin de permettre une diversité d'accès vers l'acquisition de compétences différenciées (souvent réparties en : réception écrite/orale, production écrite/orale). Mais à l'heure actuelle, on ne peut que constater, dans l'apprentissage des langues, la disproportion des ressources existant entre l'anglais et le français.

Par ailleurs, les évolutions technologiques sont liées à celles des sciences humaines et les recherches menées en didactique des langues autour des profils d'apprentissage⁵ viennent tout à la fois stimuler et légitimer l'intérêt porté aux nouvelles technologies dans l'enseignement des langues. Les supports multimédias sont en effet les plus propices à pouvoir proposer des apprentissages diversifiés puisqu'ils sollicitent de façon séparée ou simultanée, l'ouïe, la vue, le geste graphique et permettent donc aux concepteurs de jouer sur différentes entrées susceptibles de convenir à des profils d'apprenants diversifiés⁶. Ceci amène à remarquer que ces nouvelles technologies, à la différence des supports audio et vidéo qui les ont précédé, sont davantage destinées à être utilisées de manière individuelle que collective. Il est bien entendu possible d'effectuer la consultation d'un CD Rom ou d'un site internet devant une classe entière, sur grand écran (comme dans le cadre des présentations de matériel lors de séances de formation d'enseignants). Mais les pleines potentialités de ce type d'outil ne peuvent être appréhendées qu'à partir de l'expérience individuelle, par le contact direct avec la souris et l'écran, lorsqu'est directement éprouvée la sensation que l'appareil réagit, si l'on peut dire, au à l'oeil et au doigt. C'est cette adéquation au rythme individuel de la consultation qui constitue une des originalités de ces supports et c'est pourquoi ils sont particulièrement intéressants à prendre en compte dans une optique d'auto-apprentissage. Nous nous pencherons précisément sur ce mode d'acquisition des langues au cours des lignes qui suivront pour aborder quelques-unes des conséquences induites par l'utilisation des T.I.C. sur le comportement de l'apprenant.

³Tel avocat d'affaires allemand a besoin d'améliorer ses compétences orales de français juridique, tel médecin français cherche à pouvoir publier des articles en anglais, etc.

⁴Il est plus souvent fait écho aux directives politiques européennes ou nationales comme instigatrices du développement du plurilinguisme qu'au facteur économique pourtant essentiel.

⁵Duda, R., Riley, P. *Learning Styles*, Paris, Presses Universitaires de France, XXXXXX

⁶Barbot, M.-J., « Cap sur l'autoformation : multimédias des outils à s'approprier », in Multimédia, réseau et formation, n° spécial du *Français dans le Monde Recherches/Applications*, juillet 1997.

2/ Au niveau de l'apprenant :

La présence d'un ordinateur intermédiaire entre l'apprenant et le savoir peut entraîner des réactions aussi bien négatives que positives : si, d'ordinaire, dans le contexte scolaire, ce changement suscite l'intérêt des élèves et accroît leur motivation, il n'en va pas forcément de même des publics adultes qui voient parfois dans ces séances une difficulté supplémentaire qui peut aller jusqu'au rejet total de ce genre d'activité : soit que l'utilisation des technologies est ressentie comme constituant en soi une difficulté supplémentaire à l'apprentissage de la langue (rejet de l'appareil en raison de sa complexité technique) soit que la relation pédagogique attendue dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère ne s'accommode pas de cette mise à distance d'avec le professeur (en relation avec les représentations de ce que sont la transmission et l'acquisition du savoir). Par ailleurs, le contenu même des produits peut également être en cause : les méthodes peu inventives et les modes d'évaluation rébarbatifs adoptés par nombre de CD Rom conçus pour l'apprentissage des langues peuvent décourager. Car « la modernité ne s'accompagne pas automatiquement d'une plus grande efficacité pédagogique; bien au contraire, les nouveaux dispositifs technologiques se sont souvent accompagnés d'une réactualisation de modèles pédagogiques dépassés. »⁷ Sur ce point, il serait donc intéressant d'étudier très précisément les réactions d'intérêt mais surtout de blocages et d'allergies développées par certains apprenants dont le nombre est, à notre avis, loin d'être négligeable.

La situation de l'apprenant seul face à son écran, l'amène (en particulier dans les contextes d'auto-apprentissage) à développer des stratégies individuelles de construction du savoir qui ne sont pas directement orientées par un enseignant. S'avère alors nécessaire l'élaboration d'un savoir explicite concernant son propre mode d'acquisition des différentes compétences visées (compréhension/production, écrites et orales), concernant également la façon d'exercer le choix des ressources le plus opportun en fonction d'une part, de son niveau dans chacune des compétences et d'autre part, des objectifs visés, mais aussi concernant les procédures d'auto-évaluation à mettre en place à certains moments de l'apprentissage, etc. Car, si dans le cadre de la classe, l'enseignant est tenu pour responsable du bien-fondé des démarches qu'il propose pour apprendre (l'apprenant cherchant à se conformer aux règles mises en place), dans le cas de l'auto-apprentissage, le « savoir-apprendre » sera d'autant plus nécessaire que les documents consultés seront éloignés des méthodes de langues.

Les CD Rom « grand public » et les sites internet en langue cible présentent, certes, des discours riches culturellement, reste à savoir comment en tirer parti en fonction de ses objectifs précis. Sur ce point, on remarquera que le problème n'est pas foncièrement différent de celui de l'utilisation des médias tels que les journaux, la radio ou la télévision dans une visée d'apprentissage linguistique. La gestion autonome de son apprentissage par l'apprenant doit, en toute logique, pouvoir s'opérer d'autant plus facilement que les ressources offertes par le support sont riches (c'est-à-dire diversifiées en termes de modalités exploitées, ainsi plus les redondances sont importantes entre sons, images et textes, plus l'apprenant peut en tirer profit à un stade précoce de son apprentissage) et souples d'accès (c'est-à-dire propres à permettre différentes exploitations possibles : impression possible du document, possibilité d'utiliser un carnet de notes, d'obtenir des aides, etc). On constate ainsi que les recherches menées autour de l'autonomie et de l'auto-formation, qui précèdent largement l'apparition des

⁷Jacquinet, G., « Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs ? », *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*, Paris, Retz, 1997, p. 159.

T.I.C.⁸, bénéficient d'un regain d'intérêt lié précisément à la spécificité du travail individuel autorisé par ces dernières.

3/ Au niveau de l'enseignant :

*Les contextes aussi bien technique que scientifique s'associent pour faire évoluer son rôle vers une position de tuteur, de conseiller chargé de guider l'apprenant à des moments cruciaux de sa démarche d'apprentissage : ce re-positionnement de la fonction de l'enseignant implique une prise en compte de cette (r)évolution dans la formation des enseignants (qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue) : le fait de constater que l'image de l'enseignant unique détenteur du savoir et le diffusant de façon magistrale est en train de se modifier, est une chose, faire en sorte que les enseignants s'impliquent dans ce nouvel ordre didactique est autrement plus complexe. Comme le notent les auteurs de *La classe branchée*⁹ qui rapportent les résultats d'un programme de soutien pédagogique aux enseignants ayant choisi d'intégrer les T.I.C. dans leur enseignement « Les croyances sur l'éducation, lentement élaborées dans l'esprit des jeunes enseignants et sanctionnées par leurs aînés, donnent lieu à un paradoxe. Tandis que ceux qui parlent de l'enseignement le disent en continuelle mutation, ceux qui le pratiquent manifestent une résistance déconcertante au changement »¹⁰. On constate néanmoins l'intérêt que peut revêtir une forme de soutien à l'évolution pédagogique dans les classes informatisées telle celle que l'équipe ACOT a menée dans cinq états des États Unis à partir de 1992. Ce programme comporte cinq phases inspirées par le processus constructiviste d'acquisition des connaissances : Entrée, Adoption, Adaptation, Appropriation, Invention¹¹. On notera que l'approche constructiviste retient l'attention de nombreux autres chercheurs qui s'intéressent à l'insertion du multimédia dans l'enseignement/apprentissage des langues¹².*

Dans leurs conclusions les auteurs insistent sur le fait que « dans le contexte scolaire, l'adoption de l'approche constructiviste suppose une transformation de croyances profondément enracinées à propos des activités de classe, du rôle de l'enseignant et de celui de l'élève, des objectifs de l'éducation, du concept même de connaissance, et de la définition et de la mesure du succès de l'élève. »¹³ En d'autres termes, les cultures d'enseignement et d'apprentissage n'évoluent que lorsqu'on donne aux acteurs la possibilité (en termes de temps particulièrement) de s'approprier de nouveaux outils, de les « incorporer », (au sens fort c'est-à-dire dans un rapport personnalisé), dans leur pratique professionnelle.

La télévision, les cassettes audio ont pu être transférées dans la classe moyennant quelques petits aménagements. Ce n'est pas le cas pour l'intégration des T.I.C. : l'interactivité qui permet que l'instrument ne réagisse qu'en fonction des ordres qui lui sont donnés par le consultant rend nécessaire le maniement individuel de la souris et la liberté des choix de l'utilisateur.

C'est cette autonomie requise de façon consubstantielle par l'instrument qui implique une reconfiguration en profondeur des rapports entretenus entre l'enseignant et ses élèves.

Aussi des chercheurs, à l'instar de N. Bucher-Poteaux, préconisent d'adopter une démarche pédagogique qui soit en adéquation avec les outils utilisés : « Allons-nous saisir l'occasion de laisser nos élèves et nos étudiants accéder aux savoirs sans interférer constamment, allons-

⁸cf. La notion de H. Holec, « apprendre à apprendre » inXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

⁹J. Haymore Sandholtz, C. Ringstaff, D. C. Owyer, *La classe branchée*, Centre National de Documentation Pédagogique, Paris, 1997.

¹⁰ Ibid. p.176-177.

¹¹ Ibid. p. 56-57.

¹² Cf. T. Chaniers, H. Portine in *ALSIC* 1998.

¹³ Op. Cit. p. 14.

nous leur donner davantage de liberté, de responsabilité ? Dans une telle perspective, il nous faut réfléchir au développement de stratégies d'enseignement qui intègrent ces outils, c'est-à-dire qui vont dans le sens d'une plus grande personnalisation des parcours d'apprentissage, parcours qui se construiront à partir d'informations brutes et qui nécessiteront une rédefinition des rôles de chacun des partenaires de l'éducation. »¹⁴

4/ Perspectives de recherche sur les usages des T.I.C.

Le décalage temporel qui existe entre l'apparition d'une nouvelle technologie sur le marché et sa diffusion, son insertion dans les pratiques sociales est un phénomène normal. *Le Magazine*, publication de la communauté européenne relatif aux programmes Éducation, Formation Jeunesse a publié en juin 1998 des statistiques concernant l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication par les jeunes européens. On découvre les chiffres suivants :

53,7% des jeunes européens (60% des jeunes français) n'utilisent aucun des nouveaux outils de l'information « au moins une fois par semaine » ni ordinateur PC, ni Internet, ni CD Rom, ni courrier électronique.

14,2% emploient un CD Rom au moins une fois par semaine et 6,6% Internet. On nous indique que la France (tout comme la Belgique, l'Allemagne, la Grèce, l'Espagne, l'Italie et le Portugal) se situe « nettement en dessous de cette moyenne communautaire »¹⁵

Ces chiffres sont à relier avec ceux qui nous ont été indiqués ce matin par Simona Pekarek : 20% des élèves-professeurs seulement mentionnent l'ordinateur parmi les ressources utilisables dans le cadre de leur enseignement.

A ce moment précis de l'intégration des T.I.C. dans l'éducation, et en particulier dans l'enseignement/apprentissage des langues, il semble qu'il faille s'orienter vers une recherche d'informations plus qualitatives que quantitatives concernant les pratiques effectives des apprenants et des enseignants. Ces études gagneraient à être effectuées dans différents contextes culturels, par exemple à l'intérieur de l'Europe, car les échanges concernant ces nouvelles pratiques restent encore limités.

De telles recherches doivent prendre en compte les deux pôles de la formation :

d'une part, les usages sociaux des multimédias dans les différents pays européens,

d'autre part les exploitations pédagogiques auxquelles ils donnent lieu à l'heure actuelle.

Les usages que font les apprenants de ces nouveaux supports aussi bien dans un contexte d'apprentissage universitaire que dans un contexte privé intéressent les recherches en sciences humaines : c'est en effet à partir d'une connaissance des modes et des spécificités d'utilisation des Technologies d'Information et de Communication que pourront être adaptées des procédures d'enseignement/apprentissage qui prendront appui sur la réalité concrète d'une pratique sociale. Et nul ne sait avant d'avoir effectué de telles investigations, quelles réceptions individuelles peuvent susciter ces nouveaux types de discours qui passent par les T.I.C.. Ces usages peuvent être repérés soit à partir d'enquêtes soit à partir d'observations directes ou d'entretiens.

¹⁴Bucher-Poteaux, Nicole, « Petite réflexion sur le multimédia et l'apprentissage des langues », *CD Rom des Cahiers Pédagogiques*, n°362, mars 1998

¹⁵*Le Magazine*, n°8, Publication de la Communauté Européenne, juin 1998, p. 21.

Qui regarde quoi? Dans quel but ? Comment ? Afin de répondre à de telles questions, des études qualitatives effectuées sur des échantillons d'usagers sont déjà susceptibles de mettre au jour des variables différenciées en termes de pratiques sociales qui permettront de prendre la mesure de décalages existant dans la consultation des supports multimédias en Europe (variables culturelles/variables individuelles) aussi bien dans les usages domestiques que dans les contextes d'apprentissage.

Il convient également de s'intéresser aux situations d'apprentissage en autonomie et aux exploitations pédagogiques qui ont été conçues pour accompagner l'utilisation des supports multimédias dans des contextes spécifiques. D'où les questions suivantes : Quels apprenants se servent de quelles ressources multimédias ? Dans quel contexte (articulation avec un cours, autonomie complète...) ? Y-a-t-il un type de soutien mis en place ? Et « parmi les rapports possibles entre l'apprenant et le tuteur, quels sont les rapports bénéfiques pour l'apprenant ? ». Henri Portine en posant cette dernière question pense que « les notions d'*étayage* (*tutoring* ou *scaffolding*) de Bruner et de *collaboration* de Vygotski devraient jouer un rôle dans les réponses apportées¹⁶. »

Les recherches scientifiques menées dans le domaine des multimédias doivent déboucher sur des réflexions théoriques susceptibles d'être utilisées en didactique des langues et réinvesties dans les mises en oeuvre des différents praticiens qui interviennent dans le champ de l'enseignement/apprentissage : enseignants, mais aussi directeur pédagogique, concepteur de formations, animateur de centre de ressources... On peut imaginer, par exemple, qu'une des applications rendues possibles par ce genre de recherche, serait la mise en place de centre de ressources/espaces langues qui intègrent certaines dimensions culturelles de la réception du pays dont on apprend la langue.

(A exemplifier)

Ingénierie multilingue/statut des langues

C'est le second point développé par Monique Slodzian et à propos duquel je voudrais apporter quelques éléments à partir d'une description des supports multimédias

- Le plurilinguisme offert par les supports multimédias

Actuellement, les discours oraux ou écrits produits dans des langues distinctes se développent rapidement (ainsi, par exemple, les chaînes étrangères accessibles par le câble, les brochures touristiques destinées à la mise en valeur des villes ou des régions françaises ou les dépliants de présentation des musées, etc.). Au sein de cet environnement discursif, les supports multimédias offrent des possibilités d'alternances linguistiques particulièrement souples et variées dont on présentera ici quelques aspects :

La possibilité de choisir la langue de consultation d'un site internet varie selon la nature du site consulté : ainsi, les entreprises, les institutions se cantonnent généralement au choix anglais/français, les sites culturels et médiatiques¹⁷ passent couramment à quatre langues

¹⁶Henri Portine, « L'autonomie et l'apprenant en questions », *ALSIC*, vol.1, Numéro 1, p. 74, <http://alsic.univ-fcomte.fr>

¹⁷cf. Site de l'A.F.P. : anglais, allemand, espagnol, portugais

européennes, le choix s'élargissant encore sur des sites d'information européens par exemple <http://europa.eu.int> accessibles en onze langues.

Dans les supports hors ligne, on retrouve cette possibilité de choix dans certains CD Rom¹⁸, en général limité à quatre ou cinq langues européennes, mais les limites techniques de stockage des données et les choix commerciaux effectués en fonction d'un public-cible conduisent souvent les éditeurs à concevoir des versions traduites dans différentes langues plutôt que des versions multilingues¹⁹.

Au-delà du choix de la langue, la possibilité pour le consultant²⁰ de pouvoir accéder ou non à tout moment de sa navigation à une page écran dans une autre langue est un élément à prendre en compte dans une perspective de développement du plurilinguisme. **Plus les occasions de mises en parallèle entre langues sont nombreuses plus le consultant est en mesure de personnaliser sa demande d'exposition discursive à une ou des langues étrangères.**

- Un exemple de contacts de langues sur internet

Pour éclairer un peu différemment la question de la présence (ou de l'omniprésence) de certaines langues au détriment des autres, je partirai d'un document tiré d'un site internet (« lieu où se formatent les contacts de langue », comme il nous l'a été dit ce matin) « www.muse.base.org » qui se présente comme « le répertoire des ressources poétiques francophones ». Ce site contient des dictionnaires, des lexiques et des logiciels relatifs à la poésie francophone. Au sein de cette dernière catégorie se trouve « Ouèbe » qui est en lien hypertextuel avec trois sites : « Florilège » : Anthologie de la poésie française, « La ouébographie » : Le meilleur de la poésie française sur Internet et « LOCOS SOLOS »²¹ : page de littérature polyglotte. A titre d'exemple des contacts de langues auxquels exposent les discours multimédias j'ai tiré sur papier la page écran de présentation de « LOCOS SOLOS » (cf. Annexe 1).

Ce type de création textuelle me paraît spécifique des potentialités d'écriture sur internet et il est difficile imaginer quel type d'objet-livre pourrait accueillir un tel discours.

Cet écran d'accueil-poème tresse autour des vers en français des langues telles que l'anglais, le malais, l'occitan, le breton et l'hypertextualité qui colore ce poème (en bleu à l'écran) le transformant en fenêtres à ouvrir sur telle ou telle langue plutôt que sur un texte destiné à être lu in extenso, en commençant en haut à gauche, et en terminant en bas à droite.

Ce discours joue sur différents niveaux d'hétérogénéités, parmi lesquels:

- le choix des langues : diversifiées dans l'espace mais aussi dans le temps : anglais et français du XIXe, occitan du XIIe

- le traitement appliqué à ces langues : traduites (cf. Poème de Li I, Chine 748-827) ou non (les poèmes sont uniquement traduits si l'on utilise leur hypertextualité, par exemple, mati renvoie à « Un touriste aux îles de la Sonde » Petit guide des pantuns, qui présente vingt deux poèmes malais traduits, un lexique inversé Malais-français des pantuns traduits, des notes concernant la prononciation et la grammaire du malais des pantuns, bref dans l'esprit de son

¹⁸cf. Des CD Rom pour enfants tels que *Kikeyo ou les voleurs de la nuit* (Ubisoft) ou *Ça se transforme* (Bayard).

¹⁹ cf. *Toutankhamon*, (Syrinx) dont la traduction est prévue en différentes langues.

²⁰ C'est le terme le plus neutre que je retiens provisoirement pour désigner « un lecteur » de supports multimédias, « navigateur » étant trop connoté « distraction ». La difficulté de désignation me semble liée aux multiples activités que recouvre ce type de lecture particulier (cf. Develotte C. « Lecture et cyberlecture », *Le Français dans le Monde/Recherches et application*, Paris, Hachette-Edicef, juillet 1997.)

²¹en lettres majuscules sur l'écran.

auteur, les éléments de base destinés à ce que « le lecteur de ce « guide touristique du pantun » puisse s'y essayer lui-même »

-Les liens hypertextuels conduisent le consultant de l'attendu (le vers de W.B.Yeats renvoie à des extraits traduits de *The Wind Among The Reeds*) à l'aléatoire (poème *haïku* renvoie à une série de poèmes en français (qui ne sont pas des traductions de *haïkus*) et à un poème en espagnol non traduit.

Quelques précisions concernant le lien « Un touriste aux îles de la Sonde » Petit guide des pantuns : l'auteur de ce qui constitue une fois tiré sur papier un petit livre, parle à l'imparfait et à la troisième personne, d'un touriste amené lors d'un voyage effectué en Malaisie à s'intéresser à la langue malaise dont, nous dit-il, « la prononciation comme la grammaire²² ressemblaient au français (et encore plus au breton) ». Et c'est cette mise en parallèle de la langue malaise avec les langues déjà connues de notre auteur-touriste en Malaisie que nous sommes amené à découvrir lorsqu'il nous livre une liste « des mots qu'il retrouvait sans qu'il y ait eu de contagion étymologique et qu'il aimait déjà » :

Mati : mort (matar)

Jalan : route (jalon)

Hati : coeur (heart)

Bunga : fleur (blumen)

Bibir : boire (beber)

Besar : grand (braz)

Bulan : lune (boule)

Tidur : dormir (tu dors ?)

Rumah : maison (room!)

Il s'agit en quelque sorte de contacts de langues en situation d'apprentissage. La base plurilingue sur laquelle prend appui l'apprentissage du malais comporte des savoirs linguistiques concernant l'espagnol, le français, l'anglais, l'allemand et le breton. Sans s'étendre davantage sur cet exemple, on voit de quelle façon fonctionnent les associations sémantiques entre les lexèmes malais et les connaissances linguistiques antérieures.

Cet exemple de discours intertextuel diffusé sur le net montre que les créations des utilisateurs, excède, d'une certaine façon, la fonction qu'assignent aux techniques ceux qui les mettent en place. « Chaque nouveau cran dans la mondialisation techno-économique hausse d'un cran équivalent la balkanisation ethno-culturelle de la planète. Tout nouveau principe d'unification, d'un pays, de l'Europe ou de la Terre, déplace ailleurs son principe de différenciation sans l'abolir. Ce qui veut dire le multiple est l'avenir de l'un. »²³

Sous les stratégies institutionnelles poliT.I.C.o-économiques qui incitent à développer les technologies pour positionner le pays sur le marché international, des tactiques individuelles sont à l'oeuvre recréant de la diversité au sein même d'un univers qui vise à l'uniformisation.

« Les usagers « bricolent » avec et dans l'économie culturelle dominante les innombrables et infinitésimales métamorphoses de sa loi en celle de leurs intérêts et de leurs règles propres. »²⁴

En d'autres termes, la langue anglaise jouit, certes, d'une situation d'hégémonie sur internet, mais paradoxalement s'expriment également une multitude de parlers inconnus du grand public.

J'en prendrai comme autre preuve la résurgence des langues régionales via internet récemment constatée dans le supplément multimédia du journal *Le Monde* :

²² Ces premiers mots sont en surbrillance et renvoient aux pages concernant précisément ces sujets.

²³ Régis Debray, *Cours de médiologie générale*, Paris, Gallimard, 1991, p. 83.

²⁴ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard, ed. 1990, p. XXXIX.

« Nos nombreux patois connaissent (...) une véritable renaissance » Les sites proposent des glossaires, des textes rédigés en patois, mais aussi des forums de discussion sur les thèmes des langues et des régions et des liens vers des sites apparentés. Sur le site picard, chaque page de texte accueille, en regard de la version picarde, la traduction française et la source audio des poèmes, des chansons ou des passages sélectionnés. »²⁵

Puisque la règle du jeu des journées Notion En Question veut que soient explicitées certaines interrogations relatives aux contacts de langues via les T.I.C, on peut se demander : Quelles influences cette exposition discursive à diverses langues peuvent-elles avoir d'une part sur les représentations que l'on se fait de ces langues, d'autre part sur l'apprentissage linguistique ? De quelle façon la didactique des langues peut-elle tirer parti de ces nouveaux discours plurilingues ? Autant de pistes à creuser pour la recherche en didactique des langues.

Vers de nouveaux discours

Dans cette dernière partie je voudrai revenir sur deux caractéristiques des discours produits par le biais des T.I.C. : d'une part, la situation de production particulière de laquelle ils émanent, d'autre part le potentiel de créativité qu'ils recèlent.

Tout d'abord, on constate que, pour l'heure, la situation de production des discours sur internet fonctionne de façon distincte²⁶ de celle qui préside à la publication sur papier. Dans ce dernier cas, pouvoir de création et pouvoir de légitimation sont des instances dissociées. Ce qui suppose un circuit de la communication structuré par des maisons d'édition²⁷ avec comités de lecture, des journaux et revues avec comités de rédaction, etc.. Cette absence d'une instance légitimatrice des discours produits sur internet change considérablement les contraintes d'écriture par les auteurs. Etant seul maître à bord, le créateur d'un site choisit en toute liberté la nature des liens hypertextuels au gré desquels s'effectuera la navigation du consultant. Par ailleurs l'appareil de production atypique (qui est soumis à de très faibles contraintes économiques) fait voler en éclats le formatage traditionnel des écrits en fonction d'un marché de lecteurs précis. En termes de possibilités de création (et sans inférer du nombre de consultation que suscitera le site créé), on constate une ouverture : la diffusion publique du discours individuel est possible et peut donc permettre à des productions hors normes de voir le jour sans être censurées par des instances de légitimation pas forcément aptes à juger de leur qualité.

Car, second élément, l'écriture multimédia est d'une nature différente de celle à laquelle nous ont adaptés jusqu'à présent les supports papier. Les premières analyses²⁸ des discours produits sur internet mettent en évidence des traits discursifs spécifiques : marques d'intertextualité, d'oralité... qui laissent à penser que puissent s'exercer des talents différents de ceux que suscite l'édition papier. On peut émettre l'hypothèse que ce support spécifique sera

²⁵ Gabriel Née « Francs-parlers Internet stimule la résurgence des patois régionaux », *Le Monde*, 21-22 juin, p. 35.

²⁶ Rien ne dit que l'expression des individus pourra toujours s'effectuer aussi librement et faire connaître des points de vue ni validés ni légitimés par une instance extérieure aux auteurs.

²⁷ Tous les éléments d'un système de production concernant l'écrit que R. Debray stigmatisait déjà ainsi en 1979 : « Quarante médiocrates (au grand maximum) ont pouvoir de vie ou de mort sur quarante mille auteurs [...]. Pour les travaux des uns et des autres, ils constituent le sas à passage obligatoire séparant l'événement du non-événement, l'être du néant, l'utile de l'absurde ». (*Le pouvoir intellectuel en France*, Ramsay, p. 175-176.)

Si on peut penser que la situation n'a guère évolué depuis lors concernant les supports traditionnels, une brèche dans la liberté de diffusion s'est ouverte avec l'écriture multimédia.

²⁸ Cf. Par exemple, Mourlhon-Dallies, F., Colin, J.-Y., (1995), « Les rituels énonciatifs des réseaux informatiques entre scientifiques, *Les carnet du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 161-172.

susceptible de promouvoir des créations d'auteurs qui seront reconnus dans le patrimoine culturel de la langue et du pays qui les a suscités. Dans cette optique, à l'instar des romans classiques ou de n'importe quelle oeuvre d'art, de tels sites, aptes à émouvoir, fasciner ou intriguer peuvent constituer des leviers motivationnels à l'apprentissage de la langue/culture dans laquelle ils sont produits. Il est en effet courant d'entamer un apprentissage en langue étrangère par le biais d'une « rencontre » (avec un roman, un film, une personne...) on peut imaginer sans peine que des sites accessibles à travers toute la planète puissent engendrer de tels déclenchements d'intérêt. D'autant plus que l'hétérogénéité du support (images, sons, textes) est plus apte à retenir l'attention des publics jeunes moins imprégnés de culture livresque que ne l'étaient les générations antérieures.

Et on peut d'ici estimer que seront « configurés » différemment ceux qui, dès leur plus jeune âge, auront été initiés à des logiques spatiales, temporelles, argumentatives etc. par l'intermédiaire des T.I.C. On pense ici à l'influence de l'écriture sur le « formatage » de la pensée mis en évidence par Jack Goody ou à Régis Debray lorsqu'il évoque les ateliers d'imprimerie qui ont servi de base à une éthique du savoir, par le relais de l'établissement du texte, à un moment où la reproduction à de multiples exemplaires n'existait pas et où la parfaite exactitude de transcription était requise : « L'homo typographicus a tiré de cet « esprit critique », défaut ou vertu professionnelle au départ, une morale de vie, une perception de l'histoire qui lui sont propres. L'homo audiovisuel et l'homo informaticus en ont une autre. »²⁹

Les implications des T.I.C. vont au delà du positionnement des acteurs dans le processus didactique. Elles engendrent des processus cognitifs d'accès au savoir et des rapports symboliques différents de ceux acquis à partir du texte imprimé.

« La révolution de notre présent est, à l'évidence plus que celle de Gutenberg, elle ne modifie pas seulement la technique de reproduction du texte, mais aussi les structures et les formes mêmes du support qui le communique à ses lecteurs. (...) L'univers des textes électroniques signifiera nécessairement un éloignement vis à vis des représentations mentales et des opérations intellectuelles spécifiquement liées aux formes qu'a eu le livre en Occident depuis dix-sept ou dix-huit siècles. »³⁰

Bibliographie

Anis, Jacques, *Texte et ordinateur*, DeBoeck Université, Paris-Bruxelles, 1998
Rabardel, Pierre, *Les hommes et les technologies*, Armand Colin, Paris, 1995.
Debray, Régis,

²⁹ Debray, Op. Cit. p. 75.

³⁰ Roger Chartier, « Du codex à l'écran : les trajectoires de l'écrit », in *Pour une nouvelle économie du Savoir*, Presses Universitaires de Rennes, 1994, p. 67 et 74.